

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**REAÇÃO E REGULAÇÃO EMOCIONAL DE  
OBSERVADORES A CENÁRIOS DE CYBERBULLYING**

**Marta Sofia Nápoles Raminhas**

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA  
Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

5º Ano  
2019/2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**REAÇÃO E REGULAÇÃO EMOCIONAL DE  
OBSERVADORES A CENÁRIOS DE CYBERBULLYING**

**Marta Sofia Nápoles Raminhas**

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Margarida Veiga  
Simão e pela Professora Doutora Paula Costa Ferreira

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

5º Ano  
2019/2020

Para uma das pessoas mais importantes da minha vida,  
que partiu durante esta etapa.  
**Avô Jean**

**“A educação é a mais poderosa arma que temos  
para conseguir mudar o mundo”**

Nelson Mandela

## **Agradecimentos**

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Margarida Veiga Simão, pela oportunidade de trabalhar um tema tão interessante e especial para mim, e pelo privilégio de poder participar num projeto de destaque e imensa proeminência em Portugal. Muito obrigada pela excelente orientação, partilha de ideias, críticas construtivas e disponibilidade constante. Um particular obrigado pela dedicação na minha orientação ter-se mantido idêntica, mesmo perante as circunstâncias da conjuntura em que vivemos.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Paula Costa Ferreira, igualmente pela excelente orientação, incentivos e por todo o tempo despendido nesta dissertação. Muito obrigada pelo apoio, compreensão, partilha de conhecimentos e disponibilidade para me auxiliar sempre. Um especial obrigado por todo o cuidado e dedicação, que permaneceram os mesmos, ainda que as circunstâncias do momento em que vivemos tivessem sido desafiantes para todos.

À Sónia Gomes, por todo o seu contributo na realização desta dissertação e pelas horas despendidas a ajudar-me.

À minha família, por me terem proporcionado a realização deste curso e por todo o apoio, preocupação, amor e carinho em todos os momentos da minha vida, e em especial pela compreensão ao longo desta desafiante jornada.

Aos meus amigos e companheiros de curso, por todas as conversas, desabafos e partilhas, que tanto me ajudaram e motivaram a continuar, particularmente durante este evento histórico que vivemos.

À Faculdade de Psicologia, por me permitir crescer tanto a nível intelectual, como a nível pessoal, graças às oportunidades que me proporcionou ao longo dos 5 anos de curso.

Aos meus colegas de trabalho por me fazerem rir quando mais precisava, por me encobrirem quando precisava de estudar e por me darem sempre incentivo e apoio ao longo desta jornada.

## **Resumo**

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tornaram-se uma das partes fulcrais do quotidiano da vida de grande parte dos indivíduos, especialmente dos jovens, sendo que estes nasceram numa época em que as tecnologias lhes são acessíveis desde cedo, convivendo com elas regularmente. As vantagens do uso das TIC são inúmeras, contudo existem também diversas desvantagens e consequências negativas que advêm da utilização indevida das mesmas, sobretudo o cyberbullying. Uma das características do cyberbullying é o número ilimitado de observadores das agressões que as TIC permitem alcançar, destacando a importância do impacto das intervenções dos observadores na moderação de comportamentos agressivos. O presente estudo foca a investigação do fenómeno do cyberbullying, na perspetiva dos observadores de cenários de cyberbullying quanto às suas reações emocionais e as suas estratégias de regulação emocional. Com recurso a uma entrevista semiestruturada, aplicada a estudantes do 8º ano de escolaridade pertencentes a uma escola da região de Lisboa ( $N = 23$ ), realizou-se uma análise descritiva e exploratória das respostas de observadores de situações hipotéticas de cyberbullying para responder às seguintes questões de investigação: (1) Quais as reações emocionais de observadores a cenários de cyberbullying, (2) Quais as estratégias de regulação emocional de observadores a cenários de cyberbullying. Os resultados desta investigação indicam que os observadores experienciam maioritariamente reações emocionais negativas e morais, e revelam uma maior tendência para a utilização de estratégias de *coping* focadas no problema, na tentativa de ajudarem a vítima e resolverem o problema.

**Palavras-chave:** Cyberbullying, observadores, reações emocionais e regulação emocional.

## **Abstract**

Information and Communication Technologies (ICT) have become one of the central parts of the daily lives of many individuals, especially young people who were born at a time when technologies were accessible to them from an early age and, therefore, have lived with them regularly. The advantages of using technologies are numerous but there are also a number of disadvantages and negative consequences that arise from their misuse, such as cyberbullying. One of the characteristics of cyberbullying is the unlimited number of bystanders of the aggressions that technologies enable them to achieve. This highlights the importance of the impact of observer interventions in moderating aggressive behavior. This study focuses on investigating the phenomenon of cyberbullying from the perspective of bystanders of cyberbullying scenarios with regard to their emotional reactions and their strategies for emotional regulation. Using a semi-structured interview, applied to 8th grade students from a school in the Lisbon region ( $N=23$ ), a descriptive and exploratory analysis of bystanders' responses to hypothetical cyberbullying situations was conducted to answer the following research questions: (1) What are the emotional reactions of bystanders to cyberbullying scenarios? (2) What are the emotion regulation strategies of bystanders to cyberbullying scenarios? The results of this research indicate that bystanders mostly experience negative and moral emotional reactions, and reveal a greater tendency to use problem-focused coping strategies in an attempt to help the victim and solve the problem.

**Keywords:** Cyberbullying, bystanders, emotional reactions and emotional regulation.

## Índice

Enquadramento Teórico .....	1
Bullying e Cyberbullying .....	2
Repercussões Socioemocionais do Cyberbullying .....	6
Regulação Emocional e Estratégias de Coping .....	9
Metodologia .....	11
Participantes .....	13
Instrumento .....	13
Procedimento .....	15
Análise de Dados .....	15
Apresentação e Discussão de Resultados .....	19
Limitações do Estudo .....	30
Recomendações e Implicações para Estudos Futuros .....	30
Conclusão .....	31
Referências Bibliográficas .....	33



## **Enquadramento Teórico**

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tornaram-se uma das partes fulcrais do quotidiano da vida de grande parte dos indivíduos (Souza, 2016), especialmente na vida dos jovens, sendo que estes nasceram numa época em que as tecnologias lhes são acessíveis desde cedo, convivendo com elas regularmente (Mallmann, Lisboa, & Calza, 2017).

Tal como acontece no mundo, em Portugal também a população jovem tem exibido um crescente uso dos aparelhos eletrónicos, de forma regular e cada vez mais cedo nas suas vidas (Caetano, Freire, Veiga Simão, Martins, & Pessoa, 2016). Dados revelam que 99,6% dos jovens portugueses têm um telemóvel e que 90% dos adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, têm acesso à Internet em casa (Coelho & Marchante, 2018). Isto significa que as formas de comunicação estão diferentes, sendo, no presente, mediadas maioritariamente pelas TIC (i.e., telemóveis, computadores, tablets, etc.) (Seixas, Fernandes, & Morais, 2016).

As vantagens do uso das TIC são inúmeras, podendo destacar-se a facilidade de contacto com outros e de acesso a informação. Contudo, existem também diversas desvantagens e consequências negativas que advêm da utilização das mesmas. A que mais se destaca nos dias que correm é o cyberbullying. O cyberbullying é um conceito proveniente do Bullying, uma vez que se trata igualmente de um fenómeno de agressão intencional, repetida e entre pares, com a diferença de ser caracterizada por ser online e ocorrer em meios tecnológicos, isto é, com recurso a telemóveis, computadores e/ou tablets (Caetano et al., 2016). O estudo do fenómeno de cyberbullying é relativamente recente e emergiu juntamente com o rápido avanço tecnológico e com o uso facilitado das novas tecnologias. Desta forma, dentro do vasto mundo da investigação, ainda são escassos os estudos sobre este tema, pelo que é sempre importante estudá-lo (Caravita, Colombo, Stefanelli, & Zigliani, 2016).

Este fenómeno é considerado um tipo de agressão, prolongada no tempo, com consequências que podem permanecer indefinidamente, no qual a vítima tem mais dificuldades em defender-se sozinha por ser complicado de fazer parar (Caravita et al., 2016). Consequentemente, torna-se imperativo tentar perceber como os observadores de situações de cyberbullying se sentem, como essas emoções os fizeram agir perante as mesmas e para com a vítima e/ou agressores. O estudo relacionado com os observadores de cyberbullying é uma área ainda pouco explorada, em especial quando se trata das

emoções experienciadas pelos mesmos, aquando de uma situação de cyberbullying (DeSmet et al., 2016; Macháčková, Dedkova, Sevcikova, & Cerna, 2013).

Uma vez que os participantes do presente estudo são estudantes de uma escola secundária, acresce a importância de se entender as emoções dos jovens em situações que ocorrem num ambiente que lhes é familiar. É na escola que ocorrem grande parte das relações interpessoais dos jovens, logo, é onde podem ocorrer mais facilmente fenómenos de agressão e vitimização, como o bullying e o cyberbullying (Souza, 2016). Em particular, o problema do cyberbullying tem vindo a crescer no meio escolar, devido à mudança na forma de comunicação e na vida social dos jovens (Coelho & Marchante, 2018). Por outro lado, é importante ter em conta a faixa etária dos jovens que frequentam as escolas. A pré-adolescência e a adolescência são duas etapas importantes e cruciais no desenvolvimento dos indivíduos, que englobam uma maturação socioemocional relevante, pelo que a exposição e a facilidade que o mundo virtual oferece, acarreta não só benefícios quanto à comunicação e interação social, como também riscos associados ao mesmo, como vulnerabilidade e agressões virtuais (Mallmann et al., 2017).

Assim, torna-se fulcral o estudo deste tipo de agressão, diversas vezes associado ao meio escolar, que tem repercussões negativas tanto nos indivíduos que as experienciam como nos que observam. De forma a compreender melhor as emoções sentidas e os comportamentos dos observadores, em particular relativamente à população portuguesa, o presente estudo focou-se em analisar as reações emocionais e a regulação emocional de jovens observadores de *cyberbullying*.

## **Bullying e Cyberbullying**

Bullying é um conceito que se caracteriza por comportamentos conscientes, deliberados e intencionais, que persistem no tempo, com o objetivo de infligir dor, tanto física como psicológica, noutros indivíduos (Caetano et al., 2016). De acordo com Olweus (1997), este fenómeno pode ser descrito mediante três características. A primeira trata-se da repetição de agressões no tempo, que infligem consequências negativas no outro, sejam elas de natureza psicológica ou física. A segunda característica consiste no desequilíbrio de poder dos envolvidos, uma vez que os agressores são percebidos como os que detêm poder, seja pelo físico (mais altos ou mais força) ou pela popularidade. A última é a intencionalidade dos comportamentos negativos do(s) agressor(es) para com a(s) vítima(s). Esta forma de agressão distingue-se de outras por ocorrer de modo

intencional, sistemático, repetido e entre pares de forma assimétrica, com desequilíbrios de poder entre vítima e agressor, mesmo possuindo o mesmo estatuto social (Freire, Veiga Simão, & Ferreira, 2006). Segundo Solberg e Olweus (2003) o bullying pode manifestar-se através de cinco formas de agressão: física (e.g., bater e empurrar), verbal (e.g., insultar e troçar), psicológica (e.g., ameaças e provocações), material (e.g., roubo, extorsão e destruição de pertences materiais) e comportamentos indiretos (e.g., excluir, ignorar e espalhar boatos).

Definido por Bill Belsey (2005), o conceito de cyberbullying é definido como sendo a utilização das tecnologias (TIC) de forma adversa, repetitiva e deliberada por um ou mais indivíduos, com o propósito de maleficar outro(s). Os recursos tecnológicos através dos quais o cyberbullying ocorre são: redes sociais (Instagram, Facebook, Snapchat, WhatsApp, Twitter, etc.), mensagens (tanto de texto como de multimédia), chamadas telefónicas (de voz ou videochamadas), emails, salas de chat, jogos online de múltiplos jogadores, entre outras plataformas e aplicações (Seixas et al., 2016). Alguns dos comportamentos mais observados em casos de cyberbullying consistem em intimidação, ameaça, assédio, insultos, propagar rumores, falsa identidade e apropriação de imagem (Souza, Veiga Simão, Ferreira, Paulino & Francisco, 2016). Uma vez que depende de dispositivos eletrónicos e da internet, este tipo de violência pode adquirir dimensões maiores. As suas consequências podem perpetuar-se mais fácil e rapidamente, ultrapassando as barreiras do espaço físico e pessoal, e permanecer infinitamente no espaço virtual (Caetano et al., 2016). Uma consequência crítica que tende a surgir, é que casos de cyberbullying podem passar despercebidos por longos períodos de tempo. Isto acontece quando os casos se sucedem em idades mais reduzidas e prende-se ao facto de os jovens ficarem relutantes em contar aos adultos o que se passa, com receio de perderem os privilégios do uso das tecnologias (Coelho & Romão, 2018).

Um dos maiores obstáculos do cyberbullying é o anonimato dos agressores, que pode torná-los mais desinibidos e descomprometidos, desresponsabilizando-os das suas ações no espaço virtual, pela dificuldade em serem identificados (Caetano et al., 2016). O anonimato também traz consigo a sensação de invisibilidade, uma vez que o agressor não vê a vítima e os observadores e vice-versa, podendo dizer e fazer o que quer sem ter consequências imediatas. Ou seja, permite que os agressores tenham menos sentimentos de arrependimento, remorso, empatia ou culpa, uma vez que não observam diretamente e em tempo real as reações da vítima. Esta característica também leva a que, à semelhança do bullying, exista uma assimetria de poder entre agressor e vítima. No entanto, no caso

do cyberbullying, esta pode não existir na vida real, mas sim apenas dentro do mundo virtual, devido ao anonimato e às competências e domínio tecnológicos do agressor (Seixas et al., 2016).

A Internet apresenta mais um agravante a esta problemática – a assincronia, isto é, a interação entre sujeitos pode não ser feita ao mesmo tempo de ambas as partes, permitindo que o agressor ataque e não presencie as consequências das suas ações (Seixas et al., 2016). Esta problemática apresenta ainda outras características que ajudam a agravar o fenómeno do cyberbullying. Uma delas é o facto dos conteúdos digitais que são publicados permanecerem gravados e arquivados, facilitando a pesquisa e recuperação dos mesmos, ainda que tenham sido eliminados (Seixas et al., 2016). Outra particularidade é a possibilidade de partilhar e replicar todos os conteúdos online, com uma simples cópia do ficheiro ou foto/gravação do ecrã, saindo do controlo do sujeito que os publicou. Esta falta de controlo também se prende com outra característica da Internet, a qual permite que os conteúdos possam ser vistos e propagados por um vasto número de indivíduos, em poucos segundos, podendo até tornar-se viral (Araújo & Caldeira, 2018). Todas estas características deixam a vítima mais vulnerável e com menos capacidade de conseguir travar e/ou acabar com as agressões (Amado, Freire, Matos, Vieira & Pessoa, 2013).

Estas características interligam-se com uma outra – a descontextualização. A descontextualização significa que os conteúdos podem ser replicados e partilhados noutros sites, em contextos diferentes e com outras finalidades. Assim sendo, a comunicação entre sujeitos não tem feedback não verbal, como sinais físicos e visuais, que permita uma melhor interpretação da contextualização e da mensagem que se quer transmitir, sem existirem equívocos (Seixas et al., 2016). Contrariamente ao que se sucede com o bullying, que por ser uma manifestação de agressão direta, pode causar um impasse na continuação ou agravamento das agressões, visto ser possível observar as reações da vítima, aumentando as probabilidades de o agressor experienciar sentimentos de arrependimento, remorso ou empatia (Francisco, Veiga Simão, Ferreira, & Martins, 2015).

Outro aspeto importante que diferencia o cyberbullying do bullying prende-se nos observadores e nas suas ações. Os observadores desempenham um papel bastante significativo na moderação de comportamentos agressivos, em situações adversas como o cyberbullying. Alguns estudos revelaram que o mundo virtual aumentou os comportamentos negativos dos observadores, nomeadamente jovens com o papel de

observadores, que manifestaram descompromisso e irresponsabilidade moral (Conway, Gomez-Garibello, Talwar, & Shariff, 2016). Enquanto no bullying o mais comum é as agressões ocorrerem dentro de um grupo limitado e relativamente pequeno de pares, no cyberbullying os observadores das agressões podem ser ilimitados, causando um maior impacto quando intervêm ativamente na situação (Seixas et al., 2016).

Não obstante dos estudos sobre esta temática específica ainda serem poucos, sabe-se que existe, tal como no bullying, uma sobreposição de papéis, pois facilmente o agressor se torna em vítima e vice-versa, bem como um observador passa a ser agressor ou até mesmo vítima (Seixas et al., 2016). Em Portugal, num estudo realizado por Pereira, Spitzberg e Matos (2016), descobriu-se que grande parte das vítimas são simultaneamente agressores. O estudo de Coelho e Romão (2018) foi congruente, revelando também a existência de sobreposição do papel dos agressores e das vítimas entre o bullying e o cyberbullying. Especificamente, mais de metade dos agressores (52,4%) e cerca de um terço (32,7%) das vítimas encontravam-se envolvidos tanto em bullying como em cyberbullying. O Modelo de Processo Cíclico tenta explicar estas trocas de papéis, uma vez que considera que as vítimas, ao experienciarem sentimentos de raiva, utilizam comportamentos de cyberbullying para libertar essa raiva, transformando-se facilmente em agressores (Den Hamer & Konijn, 2016).

Embora o cyberbullying ocorra no mundo virtual, não são as tecnologias o cerne do problema, mas sim os indivíduos e a sociedade que as utilizam inadequadamente (Souza et al., 2016). De acordo com o Modelo Socioecológico de Bronfenbrenner (1986), estes tipos de fenómenos sociais podem ser explicados pela interação de contextos pessoais, sociais, institucionais e culturais. Desta forma, é necessário ter em conta que as características pessoais (como personalidade, motivação, comportamentos e atributos demográficos), situacionais e contextuais (como dinâmica familiar e escolar, influência de pares, normas e valores) estão interligadas e influenciam-se mutuamente (Erreygers, Vandebosch, Vranjes, Baillien, & De Witte, 2018).

As competências de relacionamento entre indivíduos e os contextos em que ocorrem são, assim, fulcrais para entender o fenómeno cyberbullying. Essencialmente em escolas, os jovens com uma maior tendência a envolverem-se em situações de cyberbullying, seja como vítimas ou agressores, são os que possuem uma baixa aceitação social e de popularidade ou os que são considerados mais populares. Um estudo longitudinal concluiu que, todos os indivíduos, seja qual for o papel que desempenhem

em situações de cyberbullying, ficam com as suas competências sociais e emocionais afetadas negativamente (Coelho & Marchante, 2018).

Relativamente à prevalência do cyberbullying, varia consoante a localização geográfica dos estudos e investigações. Porém, pesquisas recentes concluíram que a prevalência do cyberbullying se encontra entre 40% a 70%, de forma global (Mallmann et al., 2017), com uma tendência cada vez maior para aumentar de ano para ano, devido ao contínuo crescimento e ao aumento da acessibilidade das tecnologias (Souza, 2016). Apesar de ainda não existir um consenso na literatura quanto às diferenças entre sexos, descobriu-se que o sexo feminino tende a envolver-se mais em situações de cyberbullying que o sexo masculino (Mallmann et al., 2017). Especificamente em Portugal, os estudos são ainda escassos, pelo que cresce a necessidade de estudar mais o tema com a população portuguesa, por forma a fornecer um panorama mais realista da situação (Amado et al., 2013). Ainda assim, estudos portugueses mostram que a prevalência de cyberbullying em Portugal tem vindo a aumentar de ano para ano. Coelho, Sousa, Marchante, Brás e Romão (2016), em 2016, revelam que 5,2% de jovens estudantes foram vítimas de cyberbullying, enquanto que, em 2017, nos estudos de Coelho e Sousa (2017), a percentagem aumentou para 7,6%. Quanto aos estudantes que admitiram ter praticado comportamentos de cyberbullying, em 2016 eram 2,8% (Coelho et al., 2016) e em 2017 a percentagem aumenta para 3,9% (Matos, Vieira, Amado, Pessoa, & Martins, 2017).

O presente estudo foca a investigação do fenómeno do cyberbullying, nomeadamente na perspetiva dos observadores quanto às suas reações emocionais e as suas estratégias de regulação emocional. Com este fim, observaremos situações consideradas agressões virtuais por conterem características que se enquadram nas definições de cyberbullying referidas anteriormente.

### **Repercussões Socioemocionais do Cyberbullying**

As repercussões do cyberbullying tendem a desencadear problemas ao nível da saúde, aumentando o risco de perturbações físicas, psicológicas e sociais, nomeadamente consumo de álcool e drogas, ansiedade, depressão, ideação suicida, problemas psicossociais, como o isolamento (Souza et al., 2016), e problemas académicos ou profissionais, sendo o descompromisso escolar ou profissional a maior consequência (Coelho & Romão, 2018). Comparativamente ao bullying, as repercussões deste tipo de agressão tendem a ser mais graves e intensas, pois as vítimas conseguem rever e reler

inúmeras vezes os ataques, revivendo a experiência e os sentimentos associados (Seixas et al., 2016).

Diversos estudos mostraram que vítimas em situações de agressão sentem, maioritariamente, vulnerabilidade, medo, vergonha, raiva, desejo de vingança e tristeza. Já os agressores, nas mesmas situações, reportam sentimentos de prazer e satisfação em dominar ou sentimentos de culpa, vergonha e indiferença pelos atos praticados, revelando uma falta de empatia para com a vítima (Caetano et al., 2016). Quanto aos observadores, os sentimentos são mais ambíguos, dependendo das circunstâncias. Uma investigação mostra que os observadores sentem empatia com as vítimas e têm reações emocionais negativas, como a tristeza (Yadamsuren & Heinström, 2011). Em oposição, outra investigação concluiu que os observadores mostram um baixo nível de resposta empática para com as vítimas, especialmente após uma elevada exposição face ao cyberbullying (Coelho & Marchante, 2018).

Consequentemente, é necessário explorar as reações emocionais dos envolvidos em situações de cyberbullying, para melhor compreender como este tipo de agressão os afeta, e que efeitos comportamentais advém das reações provocadas. As experiências emocionais dependem das experiências subjetivas dos indivíduos e podem ser reportadas de imensas formas, considerando que existe um vasto léxico semântico referente aos estados emocionais (Cowen & Keltner, 2017). Por esta razão, o presente estudo fez um levantamento de todas as reações emocionais reportadas pelos indivíduos, agrupando-as mais tarde para auxiliar a discussão de resultados.

As teorias da avaliação das emoções englobam diversas perspetivas. Alguns estudos defendem que as emoções são adaptativas, respondendo de forma adequada aos desafios e oportunidades do ambiente (Arruda, 2015). Derivada das teorias dimensionais, outra perspetiva afirma que a experiência emocional é contínua, com inúmeras variações num espaço multidimensional, e encontra-se em constante mudança (Ellsworth, 2013). Outros autores, defensores de uma perspetiva construtivista, consideram que as emoções emergem das avaliações de estímulos e eventos, que são influenciadas por experiências anteriores, provocando emoções diferentes em indivíduos que passam por situações idênticas (Ellsworth, 2013). Acrescentam que podem ser compostas por cinco dimensões: fisiológica (tratando-se das reações do sistema nervoso central e autónomo, músculos, temperatura e ritmo cardíaco), subjetiva (que inclui sentimento, sensação e perceção), expressiva (as reações verbais e não verbais, ou seja, a comunicação), cognitiva (atribuir significado) e motivacional (tendência para a ação e não verbal) (Caetano et al., 2016).

Com base na análise de Darwin e nos comportamentos faciais prototípicos, Ekman e Friesen (1971) identificaram seis emoções que denominaram de emoções básicas: raiva, medo, repulsa, felicidade, tristeza e surpresa. Para Damásio (2001), as emoções podem ser classificadas em emoções primárias e secundárias. As emoções primárias são respostas inatas a certos estímulos, enquanto as emoções secundárias são aprendidas e requerem uma categorização prévia de representações de estímulos, associadas a respostas e avaliações passadas, adquiridas através de experiências e percepções dessas mesmas experiências. De acordo com Ekman (2003), as emoções podem ser categorizadas não só em primárias e secundárias, como também em positivas ou negativas. As emoções primárias, também designadas de emoções universais, incluem alegria, tristeza, raiva e medo. Diferente de Damásio, este autor conclui que as emoções secundárias surgem da conjugação das emoções primárias, que podem incluir culpa, arrependimento, desespero, insegurança, alívio, terror e humilhação (Souza, Veiga Simão, & Caetano, 2014).

Uma outra perspectiva, proveniente de uma teoria atribucional, é a do controlar o valor de Pekrun (2006), que analisa as emoções consoante a percepção de controlo que os indivíduos possuem acerca de atividades e resultados com valor e significado para eles. As emoções podem ser classificadas consoante a sua valência (positivas ou negativas), o seu grau de ativação (ativas ou inativas) e o objetivo (atividade ou resultado). Ainda que, segundo esta teoria, as emoções e o seu valor variem de indivíduo para indivíduo, sabe-se que existem emoções que regulam o comportamento social, rápida e intuitivamente, visto serem conotadas de certas ou erradas perante a sociedade. Este tipo de emoções denomina-se de emoções morais, pois ajuda no julgamento e decisão moral, a alertar, a ler e compreender os estados emocionais, motivações e intenções de outros, e a refletir sobre o sentido ético do que nos rodeia. Contrariamente, existem as emoções amorais que são emoções positivas e neutras, que surgem aquando de situações negativas (Caetano et al., 2016).

A título de exemplo, em situações adversas, como o cyberbullying, tendem a desencadear emoções amorais – positivas e neutras –, como satisfação, prazer, divertimento, força e indiferença, ao invés de surgirem emoções morais, como vergonha, culpa e remorso. Emerge assim uma correlação negativa entre agressão e emoções morais. É fulcral que se perceba a relação entre emoções positivas e neutras, como satisfação, prazer, divertimento e poder, numa situação de cyberbullying. Alguns autores descobriram que quanto menos emoções morais despoletarem em situações negativas,



mais justificações morais de descomprometimento e irresponsabilidade moral vão surgir, em crianças e adolescentes (Caetano et al., 2016).

Dentro do fenómeno do cyberbullying e das emoções que dele derivam, existem algumas discrepâncias entre papéis e sexo dos envolvidos. Quanto aos papéis que assumem numa ocorrência de cyberbullying, as vítimas costumam sentir mais tristeza, desejo de vingança e medo, enquanto os agressores sentem mais satisfação, indiferença, alívio e prazer (Souza et al., 2014; Souza et al., 2016). Quanto ao sexo e diferenciando papéis, enquanto vítimas, o sexo masculino apresentou mais emoções de tristeza, medo, insegurança e desejo de vingança, enquanto agressores, o sexo feminino apresentou emoções de insegurança, alívio, confusão e desorientação (Souza et al., 2014).

### **Regulação Emocional e Estratégias de *Coping***

Aquando de um evento adverso, como o cyberbullying, e para lidar com emoções desaprazíveis, é necessário recorrer a determinadas estratégias, para que exista uma regulação das emoções. As estratégias de enfrentamento face ao cyberbullying, que as vítimas e outros envolvidos usam, refletem-se na diminuição do sofrimento e no aumento de ações interventivas e preventivas nas consequências que dele advêm. Estas estratégias são consideradas esforços cognitivos e comportamentais para lidar com episódios particulares e/ou com o valor e significado que lhes são atribuídos (Caetano et al., 2016). Existem estratégias de regulação emocional positivas e negativas. As estratégias de regulação das emoções positivas implicam que os indivíduos aceitem e aprendam com a situação, e se foquem em algo positivo e no que realizar de seguida. As estratégias negativas incluem a culpabilização de si próprio e dos outros, a ruminação e a catastrofização da situação negativa (Den Hamer & Konijn, 2016).

Tendencialmente, os indivíduos escolhem que estratégias de regulação emocional utilizar consoante a situação que enfrentam (Caetano et al., 2016). Contudo, estudos (Erreygers et al., 2018) revelam que, em situações idênticas, cada individuo prefere utilizar estratégias que estão mais habituadas a usar, em detrimento de outras. Estas tendências preferenciais individuais por determinadas estratégias de regulação emocional designam-se por estilos afetivos. Os estilos afetivos mais identificados na literatura são ocultação (esconder ou suprimir sentimentos e emoções), ajuste (ajustar e regular os sentimentos e emoções consoante o contexto) e tolerância (comportamento de aceitação) (Erreygers et al., 2018).

A regulação das emoções e uso de determinados estilos afetivos, em resposta a situações negativas, influencia o bem-estar dos indivíduos, em particular quanto a problemas somáticos, stress, depressão e ansiedade (Den Hamer & Konijn, 2016; Erreygers et al., 2018). A título de exemplo, utilizar o estilo ocultação conduz a resultados negativos, como o aumento da experiência de emoções negativas, enquanto que utilizar os estilos ajuste e tolerância orientam para formas mais adaptativas de regulação das emoções, que diminuem a ocorrência de resultados negativos (Erreygers et al., 2018).

Folkman e Lazarus (1984) definem o conceito de *coping* como uma integração de esforços cognitivos e comportamentais que os indivíduos usam para lidar com situações adversas que causam stress. Estes autores conceberam a Teoria Transacional do *Stress* e do *Coping*, que retrata um processo de avaliação cognitiva de recursos de *stress* e *coping*, para se compreender a origem das diferenças nas respostas emocionais dos indivíduos, perante a mesma situação de stress, como o cyberbullying. Esta estrutura teórica postula que a forma como os indivíduos enfrentam e lidam depende da situação de stress e de como esta é percebida e avaliada pelos indivíduos.

Pesquisas revelam que a ativação de comportamentos pró-sociais face a situações de cyberbullying depende de vários fatores, como a via tecnológica usada, a relação pessoal de proximidade com os envolvidos (i.e., amigos, conhecidos ou desconhecidos), a popularidade do agressor, a fraqueza da vítima, a razão para a agressão, a gravidade do ato e se há um pedido de ajuda da parte da vítima (DeSmet et al., 2014).

A exposição a situações de cyberbullying produz repercussões comportamentais, emocionais e psicofisiológicas, como maiores níveis de stress e mau estar, emoções negativas e comportamentos que ajudam na perpetuação da agressão (Pessoa et al., 2019). É com base nesta perspetiva teórica que o presente estudo explora as reações emocionais dos observadores de cyberbullying, bem como as estratégias de regulação emocional face a este fenómeno. Desta forma, pretendeu-se perceber como a observação de situações de cyberbullying desencadeiam determinadas reações emocionais e estratégias de regulação emocional em observadores adolescentes. Para isso colocaram-se as seguintes questões de investigação:

**Q1:** Quais as reações emocionais de observadores a cenários de cyberbullying?

**Q2:** Quais as estratégias de regulação emocional de observadores a cenários de cyberbullying?

## Metodologia

O presente estudo está inserido no projeto *O efeito do observador em Cyberbullying – a responsabilidade e a tomada de decisão interventiva através da regulação do comportamento* (SFRH/BPD/110695/2015) onde foi desenvolvido o jogo Com@Viver, que serve de contexto para os casos de cyberbullying que serão apresentados nesta secção. Este estudo aborda uma análise descritiva e exploratória das respostas relacionadas com as emoções sentidas e com os comportamentos de observadores de cenários hipotéticos de cyberbullying. As situações descritas nos cenários decorrem de agressões repetidas e intencionais por parte dos agressores para com os seus pares.

Inicialmente foi realizada uma intervenção com recurso a um jogo digital com 5 sessões (sessão 0 de experimentação, sessão 1 de diagnóstico, e sessões 2, 3 e 4 com treino em autorregulação do comportamento e das emoções), no qual vários indivíduos tiveram a oportunidade de participar. Este jogo contém diversos agentes sociais (12 ao todo), todos pertencentes à mesma turma escolar, que estão a organizar uma viagem. Como parte do enredo da história apresentada no jogo, existe o grupo de amigos dos jogadores (*in-group*), ao qual pertencem os agentes sociais a Estrela Nunes, a Cármen Semedo, o Samuel Andrade, o Hélder Almeida e a Isabel Torres. Os restantes agentes sociais (Nando Sapina, Tatiana Delgado, Patrícia Isidoro, Abel Polido, Manuela Leitão, Rui Bento e Jorge Amaral) não pertencem ao grupo de amigos dos jogadores, fazendo parte do *out-group*. Os agentes sociais e os jogadores interagem através de uma rede social fictícia intitulada Com@Viver. Os jogadores presenciam as publicações (*posts*) e podem colocar gosto/ não gosto, tanto na publicação como nos comentários dos agentes sociais (i.e., colegas de turma), e/ou comentar a publicação, escolhendo uma resposta predefinida pelo jogo. Entre os cenários de cyberbullying vão existindo publicações de outro teor, com um conteúdo mais normativo de conversas entre colegas de turma, nas quais os participantes também podem interagir. Uma vez que o cyberbullying é um fenómeno social, os jogadores jogam em grupos de 3 alunos, tendo de decidir em conjunto as suas ações no jogo, ou seja, como agir na rede social Com@Viver. Entre várias publicações (*posts*), surgem situações de cyberbullying.

No cenário 1 de cyberbullying são apresentadas os agentes sociais Nando, que desempenha o papel de agressor, e Tatiana, que é a vítima. O Nando partilha uma foto da colega Tatiana na rede social, onde esta mostra o corpo, a dizer: “Tatiana sua otária! És

feia e gorda! Nem penses que vais na viagem! LOL!”. De seguida, 4 agentes sociais desempenhando o papel de colegas observadores, fazem comentários agressivos à vítima, enquanto 1 colega faz um comentário assertivo a tentar parar os comentários dos outros colegas.

No cenário 2 surgem os agentes sociais Cármen (agressora) e Estrela (vítima), que têm um desentendimento sobre a escolha do local da viagem de turma. Uma vez que a Cármen não gosta da Estrela, decide escrever uma publicação na rede social a dizer: “Estrela, és falsa! Amanhã vais apanhar. Eu vou a tua casa e entro pela tua janela.”. De seguida, 2 colegas (também agentes sociais) apoiam a agressora e fazem comentários agressivos à vítima, 2 colegas tentam defender a vítima, 1 colega faz um comentário agressivo à agressora, a própria vítima tenta defender-se a si própria, afirmando que não tem medo e a agressora contrapõe dizendo que devia ter medo, e culpa outra colega pela escolha do local da viagem.

No cenário 3 são identificadas a agente social Patrícia (agressora), namorada do Nando, que tem atritos com outro agente social, o Samuel (vítima), que gosta romanticamente da Tatiana (vítima). A Patrícia escreve uma publicação na rede social a dizer: “Pensava que eras paneleiro Samuel. Afinal apaixonaste-te pelo maior desperdício de oxigénio que anda por aí!”. De seguida, quando 3 agentes sociais (i.e., colegas de turma e observadores do incidente) tentam defender e ajudar a vítima, a agressora faz comentários agressivos aos colegas, juntamente com um outro colega, que concorda com a agressora e ajuda-a nos comentários agressivos.

No cenário 4 são apresentados os agentes sociais Hélder, que é o agressor, e Abel, que desempenha o papel de vítima. Este último gosta romanticamente da Patrícia, ainda que ela namore com o Nando. Como o Hélder não gosta do Abel e este teve alguns atritos com a Tatiana, resolve escrever uma publicação na rede social a dizer: “Abel, não me esqueci do que disseste da Tatiana. Já te tinha dito! Vou partilhar aquela foto de ti com a Patrícia!”. De seguida, 4 agentes sociais (i.e., colegas e observadores do incidente) tentam proteger uma das vítimas, a Patrícia, 1 colega faz um comentário assertivo para tentar resolver a situação, a vítima Abel defende-se dizendo que não tem medo e o agressor volta a atacar tanto o Abel como a Patrícia. No fim, acabam por descobrir que a Patrícia se sentiu mal e foi internada no hospital, porque tem um problema no coração e não se pode enervar, o que acabou por acontecer com a situação de agressão anterior.

Posteriormente, este estudo utilizou uma metodologia qualitativa, através de uma entrevista semiestruturada e análise temática, para determinar como os participantes reagiram a este jogo, especificamente a estes cenários.

## **Participantes**

A amostra deste estudo conta com 23 participantes do total dos jogadores da intervenção, uma vez que apenas esta fração foi convidada a participar na última fase da investigação – a entrevista. Dos 23 participantes, 12 eram do sexo feminino (cerca de 52,2%) e 11 do sexo masculino (cerca de 47,8%). Os participantes tinham entre 13 e 15 anos. Todos os participantes frequentavam o 8º ano de escolaridade, numa escola na região de Lisboa.

## **Instrumento**

O presente estudo utilizou um guião de entrevista semiestruturada (tabela 1), criado pelos autores Ferreira, Veiga Simão, Gomes e Francisco, no âmbito do projeto *O Efeito do Observador em Cyberbullying: A responsabilidade e intervenção através da regulação do comportamento na adolescência* (SFRH/BPD/110695/2015). Todas as entrevistas foram registadas por áudio. Para a recolha de dados, foram solicitadas autorizações da parte da Comissão Nacional de Proteção de Dados, do Ministério da Educação, da Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, da Direção Escolar, dos Encarregados de Educação e dos alunos participantes no estudo.

A entrevista semiestruturada utilizada nesta investigação está organizada em 5 blocos temáticos, um primeiro bloco que corresponde à legitimação da entrevista e os 4 restantes blocos sobre as quatro situações de cyberbullying, emoções e regulação emocional. Tem como objetivos: obter a atenção dos alunos, solicitar a colaboração dos alunos, garantir a confidencialidade da entrevista e o anonimato do tratamento dos dados, providenciar informação sobre o registo por escrito e/ou áudio da entrevista, e recolher informação/relatos sobre as emoções e regulação emocional dos alunos sobre situações de cyberbullying.

Tabela 1. *Guião da Entrevista Semiestruturada*

Informações e Questões (Q)	Perguntas de Recurso
<p><b>Caso 1:</b> Nando (agressor) vs. Tatiana (vítima)</p> <p><b>Publicação:</b> “Tatiana sua otária! És feia e gorda! Nem penses que vais na viagem! LOL!”</p> <p><b>Q1:</b> O que sentiste ao ver esta situação?</p> <p><b>Q2:</b> Enquanto viste esta situação, conseguiste gerir as (mandar nas) tuas emoções? Como?</p> <p><b>Q3:</b> O que fizeste para conseguires gerir as (mandar nas) tuas emoções?</p>	<p><b>Q1b:</b> Se os alunos forem vagos nas respostas deverá mencionar: felicidade, revolta, entusiasmo, tristeza, orgulho e preocupação. Porquê?</p>
<p><b>Caso 2:</b> Cármen (agressor) vs. Estrela (vítima)</p> <p><b>Publicação:</b> “Estrela és uma falsa! Amanhã vais apanhar. Eu vou a tua casa e entro pela janela.”</p> <p><b>Q1:</b> O que sentiste ao ver esta situação?</p> <p><b>Q2:</b> Enquanto viste esta situação, conseguiste gerir as (mandar nas) tuas emoções? Como?</p> <p><b>Q3:</b> O que fizeste para conseguires gerir as (mandar nas) tuas emoções?</p>	<p><b>Q2b:</b> Por exemplo, se sentiste algo que te incomodou, como fizeste para te sentires melhor?</p>
<p><b>Caso 3:</b> Patrícia (agressor) vs. Samuel (vítima)</p> <p><b>Publicação:</b> “Pensava que eras paneleiro Samuel. Afinal apaixonaste-te pelo maior desperdício de oxigénio que anda por aí”</p> <p><b>Q1:</b> O que sentiste ao ver esta situação?</p> <p><b>Q2:</b> Enquanto viste esta situação, conseguiste gerir as (mandar nas) tuas emoções? Como?</p> <p><b>Q3:</b> O que fizeste para conseguires gerir as (mandar nas) tuas emoções?</p>	<p><b>Q3c:</b> Por exemplo, se te sentiste bem, como fizeste para te continuares a sentir dessa forma?</p>
<p><b>Caso 4:</b> Hélder (agressor) vs. Abel (vítima)</p> <p><b>Publicação:</b> “Abel, não me esqueci do que disseste da Tatiana. Já te tinha dito! Vou partilhar aquela foto de ti com a Patrícia!”</p> <p><b>Q1:</b> O que sentiste ao ver esta situação?</p> <p><b>Q2:</b> Enquanto viste esta situação, conseguiste gerir as (mandar nas) tuas emoções? Como?</p> <p><b>Q3:</b> O que fizeste para conseguires gerir as (mandar nas) tuas emoções?</p>	

## **Procedimento**

Posteriormente à receção das devidas autorizações, procedeu-se à recolha de dados. Após jogarem no Com@Viver, os participantes foram submetidos a entrevistas semiestruturadas individuais, acerca dos cenários de cyberbullying que surgiram ao longo do jogo. Cada participante foi chamado à vez para uma sala na sua escola, sendo informado como a entrevista se iria processar. As entrevistas iniciaram-se com uma apresentação do/a entrevistador/a e uma breve explicação de que iriam ser feitas algumas questões acerca de algumas publicações (posts) que tinham visto no jogo, e que poderiam desistir a qualquer momento. Adicionalmente, sublinhou-se a importância da colaboração dos participantes e que a confidencialidade da entrevista e o anonimato no tratamento de dados iriam ser garantidos. Os participantes foram igualmente informados sobre o registo escrito e em áudio da entrevista, que será apagado uma vez que os dados forem tratados. De seguida, procedeu-se à realização de questões (explicitadas anteriormente na tabela 1) acerca das 4 publicações do jogo que evidenciavam situações de cyberbullying. Os entrevistados responderam livremente às perguntas, tendo sempre oportunidade de acrescentar informações e opiniões sobre o assunto.

## **Análise de Dados**

Uma vez transcritas as entrevistas gravadas, foi aplicada a técnica da análise de conteúdo temática, examinando e organizando o conteúdo das repostas dos participantes, durante a entrevista, em categorias pertinentes para a investigação (Amado, 2017). Para tal fim, as respostas dos participantes foram segmentadas dedutivamente, ainda que com abertura a temas/categorias emergentes, em preposições com sentido e unidades de significado, de acordo com as dimensões do guião e em função das questões de investigação do presente estudo. Posteriormente, cada preposição e unidade passou por um processo de categorização e codificação misto. Para responder à primeira questão de investigação e ao tema que emergiu ao longo da investigação, utilizou-se um procedimento aberto, no qual se criou um conjunto de categorias que surgiu da análise dos dados. Relativamente à segunda questão e, posteriormente, para discussão de resultados da primeira questão, serviu-se de um procedimento fechado, usando um conjunto de categorias previamente selecionado, para organizar os dados.

A análise de conteúdo temática consistiu no estudo de todas as respostas dadas às seguintes questões: “O que sentiste ao ver esta situação?”, “Enquanto vias esta situação,

conseguiu gerir as tuas emoções?” e “Como fizeste para gerir as tuas emoções?”. De seguida, foi realizada a organização de proposições com sentido, retiradas das respostas completas dos participantes, e agrupadas em categorias e subcategorias, para posterior análise e discussão. Para auxiliar a organização e leitura dos dados, recorreu-se ao *software QSR NVivo 12*. A operacionalização das categorias e subcategorias foi realizada pela investigadora deste estudo e encontra-se nas tabelas 2, 3 e 4, apresentadas subsequentemente.

Tabela 2. *Reações Emocionais Reportadas*

Categorias	Operacionalização
Felicidade	Entende-se como um sentimento de satisfação e alegria, perante algo que avaliamos como sendo bom/agradável (Miguel, 2015).
Frustração	Caracteriza-se por um sentimento de insatisfação ou decepção, após a impossibilidade de concretização de um objetivo, expectativa ou desejo, seja devido a si próprio ou a outros indivíduos/circunstâncias (Jeronimus & Laceulle, 2017).
Indiferença	É a ausência de sentimentos, interesse ou resposta a algo ou alguém. Não implica que não se compreenda a situação ou que a queira ignorar, mas implica sim uma distância entre o(s) “outro(s)” e o “eu”, considerando que não têm nada em comum e que o que afeta os outros indivíduos não afeta o próprio (Vieira & Ferrari de Barros, 2008).
Indignação	É uma reação emocional, derivada da revolta e da hostilidade, geralmente originada perante uma situação ou algo que é avaliado como ofensivo, injusto ou incorreto (Phillips, 2010).
Irritabilidade	Descreve-se como sendo um estado de agitação, associado a uma maior sensibilidade a estímulos do ambiente e uma baixa tolerância a situações/indivíduos que causam incómodo. É uma forma menos extrema da raiva (Toohey & DiGiuseppe, 2017).
Medo	Entende-se como sendo um estado emocional que surge perante algo percecionado como perigoso, ameaçador ou imprevisível. Tende a gerar a necessidade de evitar ou escapar do que é avaliado como ameaçador ou perigoso (Lazarus, 1991).
Pena	Interpreta-se como sendo um sentimento que surge quando o observador perceciona uma situação de sofrimento ou uma experiência aversiva



	noutro(s) indivíduo(s), produzindo sentimentos de compaixão e preocupação pelo sofrimento do outro (Geller, 2006).
Preocupação	É um estado de inquietude, perante determinadas circunstâncias, que advém de uma antecipação de possíveis resultados negativos de uma situação futura, avaliada como negativa ou ameaçadora para o próprio ou outros (Bernardo, 2014).
Raiva	Descreve-se como um sentimento de fúria e irritação intensos, demonstrando agressividade. Implica uma atribuição de um valor negativo a um agente, que considera culpado, ou ação, que gera consequências negativas, que põem em causa o bem-estar de alguém (Fernandez, 2008).
Repulsa	Caracteriza-se por ser um sentimento de desagrado/desconforto intenso, que pode causar rejeição/objeção a certas situações ou indivíduos.
Revolta	Entende-se como um sentimento de indignação e reprovação, que surge por oposição a uma situação ou alguém, que é avaliado como injusto ou incompreensivo, remetendo tanto para injustiças perante o próprio como para outros indivíduos (Iser, 2013).
Tristeza	É um sentimento de grande mal-estar ou dor emocional, que surge quando há uma perda de alguém/algo, quando alguém/algo nos magoou, ou quando alguém se sente desamparado ou com falta de controlo sobre algo de importância para si (Lazarus, 1991).
Vergonha	Interpreta-se como uma manifestação de desconforto mediante atitudes humilhante ou a antecipação das mesmas e quando um indivíduo sente receio de ser julgado negativamente, desaprovado ou excluído. Surge igualmente para com outros indivíduos, por simpatia, perdão ou atenuação do julgamento da situação pela qual estão a passar (Shweder, 2003).
Zanga	Descreve-se como um sentimento de descontentamento, hostilidade, mau humor e irritação intensos, em relação a algo ou alguém.

Tabela 3. *Estratégias de Regulação Emocional*

Categorias	Operacionalização
Estratégias focadas no Problema	O entrevistado verbaliza estratégias que incluem ações na situação, por forma a alterar o problema existente. Envolvem ações planeadas para modificar o problema, como por exemplo, a resolução de problemas e o confronto (Lazarus, 1991).

Estratégias focadas nas Emoções	O entrevistado verbaliza estratégias que envolvem a modificação da atenção (por exemplo, usando o evitamento) ou a alteração do significado que é atribuído (por exemplo, pela negação ou distanciamento), para alterar esse estado para um outro que se deseja. (Lazarus, 1991).
Não conseguiu gerir as emoções	O entrevistado afirma que não conseguiu gerir as emoções ou que continuou a sentir-se da mesma forma.
Não fez nada	O entrevistado afirma que não fez nada para modificar a forma como se sentia ou gerir as suas emoções.

Tabela 4. *Justificações Morais das Respostas*

Categorias	Subcategorias	Operacionalização
Relação Pessoal	Amigos	O entrevistado explica os seus comportamentos por ter uma relação de afeto, entendimento, estima e simpatia recíproca com outro(s) sujeito(s).
	Conhecidos	O entrevistado explica os seus comportamentos por ter um relacionamento social superficial, menos íntimo do que uma amizade, tendo apenas conhecimento do(s) outro(s) indivíduo(s).
	Ausência de Relação	O entrevistado explica os seus comportamentos por não ter qualquer tipo de relação com outro(s) sujeito(s).
Perspetiva Condicionada pelo Jogo	-	O entrevistado explica os seus comportamentos como sendo influenciados por ser um jogo e não vida real.
Normalização do Comportamento	-	O entrevistado verbaliza que considera a situação como algo recorrente e habitual na sua própria vida.
Experiência Prévia	-	O entrevistado menciona que já experienciou previamente algo que aconteceu nos cenários do jogo.
Receio de Retaliações	-	O entrevistado verbaliza que tem receio de retaliações dos agressores.

Para garantir a fidelidade da análise temática desta investigação, procedeu-se ao método de Acordo Interjuízes. Este processo contou com a colaboração de um indivíduo externo ao estudo, que executou a operacionalização de uma porção aleatória dos dados em análise, para ser possível a comparação com as operacionalizações do investigador, por forma a saber se havia um acordo entre essas categorizações (Amado, 2017). O Acordo Interjuízes foi realizado por um juiz externo e obteve valores bons segundo a literatura (McGraw & Wong, 1996), com um nível de concordância de 91%,  $ICC(2,2)=.91$ .

### **Apresentação e Discussão de Resultados**

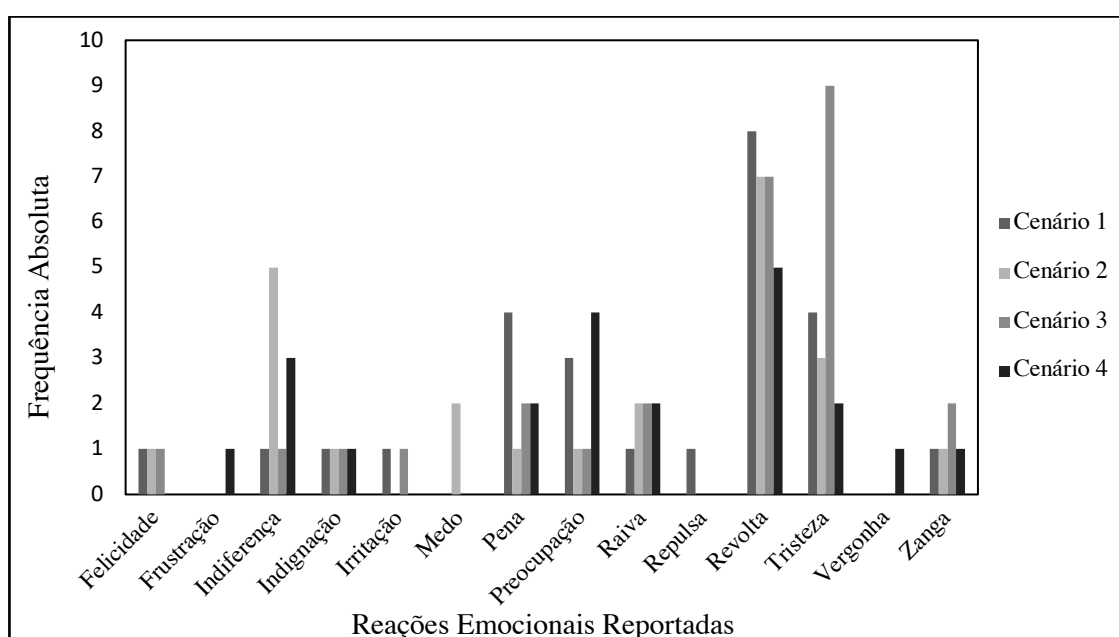
O presente estudo pretendeu responder às seguintes questões de investigação: “Qual a reação emocional de observadores a cenários de cyberbullying?” e “Quais as estratégias de regulação emocional de observadores a cenários de cyberbullying?”. Por forma a responder a estas questões, são apresentados de seguida a análise e discussão dos resultados, provenientes desta investigação. Para uma melhor leitura dos resultados, de seguida apresenta-se juntamente a discussão dos mesmos, relativamente às reações emocionais e as estratégias de regulação emocional reportadas pelos entrevistados, discriminando as suas frequências absolutas para cada um dos cenários de cyberbullying apresentados no jogo, e as relações entre estes domínios.

#### As reações emocionais de observadores a cenários de cyberbullying

Em resposta à primeira questão de investigação, fez-se um levantamento de todas as reações emocionais reportadas pelos participantes (N=106), organizando-as por cenários, como se observa na figura 1. Os dados desta investigação revelaram 14 reações emocionais distintas, sentidas pelos participantes que observaram situações de cyberbullying, sendo elas a felicidade (i.e., o participante 16 referiu “Achei graça”), frustração (i.e., o participante 11 disse “Senti-me frustrado”), indiferença (i.e., o participante 1 referiu “Eu senti um bocado indiferença”), indignação (i.e., o participante 22 disse “Um bocado indignada”), irritação (i.e., o participante 2 referiu “Um bocado irritado”), medo (i.e., o participante 9 disse “Um bocado assustada.”), pena da vítima (i.e., o participante 7 referiu “Tive pena da Patrícia (vítima)”), preocupação (i.e., o participante 13 disse “Senti-me preocupada com a pessoa que foi ameaçada.”), raiva (i.e., o participante 3 referiu “Senti raiva”), repulsa (i.e., o participante 4 disse “Senti-me horrível”), revolta (i.e., o participante 10 referiu “Revolta. Apeteceu-me partir o

computador.”), tristeza (i.e., o participante 17 disse “Fiquei um pouco triste.”), vergonha (i.e., o participante 1 referiu “Senti-me um pouco envergonhado por ele (agressor).”) e zanga (i.e., o participante 12 disse “Eu fiquei zangado”). Estes resultados vão ao encontro de resultados de outras investigações que também fizeram um levantamento das reações emocionais vivenciadas pelos observadores, nomeadamente, a raiva, medo, tristeza, repulsa, culpa, vergonha, ansiedade, desespero (Caravita et al., 2016), frustração, irritação (Yadamsuren & Heinström, 2011), pena da vítima e indiferença (Balakrishnan, 2018). Isto sugere uma tendência, por parte dos observadores, para experienciarem reações emocionais maioritariamente negativas ao observarem situações de agressão.

Figura 1. *Frequência das Reações Emocionais Reportadas*



Transversalmente a todos os cenários, a revolta foi a emoção mais reportada (25,5%), seguida da tristeza (17%), que foi a emoção mais reportada no cenário 3, tendo sido mencionada por 9 participantes. Por oposição, as reações emocionais frustração (cenário 4), repulsa (cenário 1) e vergonha (cenário 4) foram as menos reportadas, tendo apenas surgido uma vez, num dos cenários. A indiferença perante as agressões contidas neste jogo surgiu 10 vezes (9,4%). Esta indiferença perante as publicações de agressão virtual pode ser explicada por diversos fatores, sendo que os que mais se destacam nesta investigação, através das verbalizações dos participantes, são a relação pessoal com os envolvidos (Bastiaenssens et al., 2013; DeSmet et al., 2014; Macháčková et al., 2013), a perspectiva condicionada por ser apenas um jogo (Hartmann, 2017) e a falta de empatia

(Song & Oh, 2018). A título de exemplo, o participante 6 afirma “Eu não senti nada, porque eu não conhecia as pessoas.”.

Todos os participantes tiveram oportunidade para responder a todas as questões, contudo, dependendo do cenário, alguns não conseguiram verbalizar o que sentiram, pelo que não responderam às questões (6,6% respostas não dadas). É de realçar que os participantes, apesar de não terem respondido como se sentiram, reconheceram que as situações em questão eram incorretas. Isto leva a conjecturar que os participantes que não responderam possivelmente não conseguiram compreender e/ou estar conscientes dos seus próprios sentimentos, devido a uma falta de maturidade emocional consequente da sua idade (Losoya, Eisenberg, & Fabes, 1998).

Discriminando por cenário, no primeiro caso de cyberbullying as reações emocionais mais reportadas foram revolta (30,8%), pena e tristeza (ambas 15,4%). Revolta continuou a ser das reações mais reportadas no segundo cenário (26,9%), juntamente com indiferença (19,2%) e tristeza (11,5%). No terceiro cenário de cyberbullying, tristeza e revolta foram as emoções mais reportadas, 32,1% e 25% respetivamente. As reações emocionais mais reportadas no quarto cenário foram a revolta (19,2%), preocupação (15,4%) e indiferença (11,5%).

Escassos são os estudos que suportam a relevância de algumas reações emocionais, em casos de cyberbullying, pois alguns termos costumam ser englobados em emoções básicas, como acontece com o sentimento de revolta que se insere na emoção raiva (Cowen & Keltner, 2017). Assim sendo, e por forma a facilitar a interpretação e discussão dos resultados, as reações emocionais foram agrupadas dentro das emoções básicas de Ekman (2003). Das 6 emoções básicas identificadas pelo autor, nesta investigação apenas foram evidenciadas 5 delas, nomeadamente, a raiva, tristeza, medo, repulsa e felicidade. Dentro da emoção raiva incluíram-se as reações emocionais: raiva, zanga, irritabilidade, revolta, frustração e indignação. Nas emoções tristeza, repulsa e felicidade foram abrangidas as reações emocionais tristeza, repulsa e felicidade (respetivamente). As reações emocionais medo e preocupação, reportadas pelos participantes, foram incluídas na emoção medo.

De forma geral, a raiva e a tristeza foram as emoções mais reportadas, correspondendo a diversos estudos que realçam estas duas emoções aquando de eventos avaliados como negativos e prejudiciais, como a vitimização de pares que se estuda nesta investigação (Vranjes, Baillien, Vandebosch, Erreygers, & De Witte, 2017). Um estudo distinto que procurou igualmente identificar as emoções sentidas por observadores de

conteúdos de cyberbullying (Caravita et al., 2016), constatou que a raiva, o medo, a vergonha e a repulsa foram as emoções que mais emergiram dos observadores. Apesar de todas estas emoções terem surgido igualmente nos dados do presente estudo, não se coadunam como sendo das emoções mais reportadas por esta amostra, à exceção da raiva que foi a mais reportada em todos os cenários. Mais precisamente, a vergonha e a repulsa foram das emoções menos sentidas pelos participantes do presente estudo, tendo sido reportadas apenas uma vez.

Em relação aos cenários, no primeiro como existiu a partilha de uma fotografia a atacar a imagem corporal da vítima, possivelmente a agressão foi percebida como mais grave e por isso emergiu mais emoções negativas e morais. Tal como o estudo de Dillon e Bushman (2015) concluiu, a avaliação e percepção da gravidade de uma situação de cyberbullying aumenta as reações e intervenções do espectador. Outra conjectura sobre o facto de o primeiro cenário ter originado mais emoções negativas e morais que outros cenários, é a falta do treino autorregulatório comportamental e emocional dos participantes, visto ser o início do jogo (Losoya et al., 1998). No terceiro cenário, onde igualmente se verificaram mais emoções negativas e morais, pressupõe-se que seja devido aos participantes terem uma relação de amizade no jogo com a vítima deste caso, uma vez que pertence ao seu *in-group*, e porque a agressora já tinha tido comportamentos agressivos para com outra vítima, num cenário anterior. Outros estudos revelam igualmente a importância de os participantes pertencerem ao *in-group* dos agentes sociais envolvidos, que influencia as reações emocionais e comportamentos dos mesmos (Abbink & Harris, 2019; Bos, Shami, Olson, Cheshin, & Nan, 2004).

Nos cenários 2 e 4 existiu uma elevada percentagem de participantes indiferentes à situação. A raiva mostrou ter uma relação elevada com a percepção de ameaça (Anderson & Hunter, 2012), que não se verificou neste estudo, visto apenas ter sido reportada duas vezes no cenário 2. Contrariamente ao estudo de Anderson e Hunter (2012) que afirma que a ameaça a outros não está relacionada à tristeza, neste estudo, no cenário 2, onde se sucede uma ameaça, a tristeza foi uma das emoções mais reportadas pelos participantes. Isto pode dever-se à relação de amizade entre os participantes e os agentes sociais deste cenário (tanto com a vítima como com a agressora), que foi sendo desenvolvida ao longo do jogo, e que se sabe ter influência nos sentimentos dos participantes (Abbink & Harris, 2019; Bos et al., 2004).

Alguns autores (Unz, Schwab, & Winterhoff-Spurk, 2008) referem que regularmente as reações emocionais não surgem isoladamente, mas sim várias emoções em simultâneo. Esta questão verificou-se neste estudo, visto que determinados participantes afirmaram sentir simultaneamente duas emoções, face aos cenários. No cenário 1, alguns observadores afirmaram ter experienciado tristeza e pena, tristeza e preocupação, pena e raiva. Já no cenário 2, tristeza e indignação, pena e tristeza, revolta e zanga foram reportadas simultaneamente. No cenário 3, foram experienciadas tristeza e raiva, pena e tristeza (por dois observadores distintos), revolta e tristeza (igualmente por dois observadores). Por fim, no cenário 4, os participantes experienciaram simultaneamente pena e raiva, pena e preocupação, revolta e preocupação.

Uma vez que neste estudo as questões morais são muito significativas para a interpretação dos resultados, visto tratar-se de um assunto com grande impacto na sociedade, decidiu-se ainda agrupar reações emocionais em emoções morais ou emoções amorais (Caetano et al., 2016). Desta forma, nas emoções morais englobaram-se a pena, vergonha, raiva, zanga, irritabilidade, revolta, frustração, indignação, tristeza, preocupação, medo e repulsa. Felicidade e indiferença foram organizadas como emoções amorais. As reações que se integram nas emoções morais foram reportadas 86 vezes pelos participantes (81%), enquanto as emoções amorais foram reportadas apenas 13 vezes (12%). Esta organização das emoções será importante na análise e comparação com as estratégias de regulação emocional dos participantes.

#### As estratégias de regulação emocional de observadores a cenários de cyberbullying

De modo a interpretar as estratégias de regulação emocional usadas pelos participantes (N=98), estas foram organizadas segundo as duas estratégias de *coping* identificadas na perspetiva cognitivista de Lazarus (1991): estratégias de *coping* focadas na resolução do problema e estratégias de *coping* focadas nas emoções.

Destacam-se as estratégias de *coping* focadas na resolução do problema, que foram as mais utilizadas pelos participantes, tendo sido reportadas 48 vezes (49%), seguindo-se das estratégias de *coping* focadas nas emoções, que foram reportadas 22 vezes (22,4%). A título de exemplo das estratégias de *coping* focadas na resolução do problema, o participante 4 referiu “Tentei arranjar uma solução para resolver, modificar aquela situação.” e o participante 8 afirmou “Estava sempre a dizer que se ela (vítima) precisasse de alguma coisa para me dizer, naquelas mensagens do chat.”. Das verbalizações exemplificativas das estratégias focadas nas emoções salientam-se a do

participante 5 “Tentei acalmar-me, respirando fundo.” e a do participante 12 “Eu continuei o jogo e distraí-me a pensar noutras coisas.”.

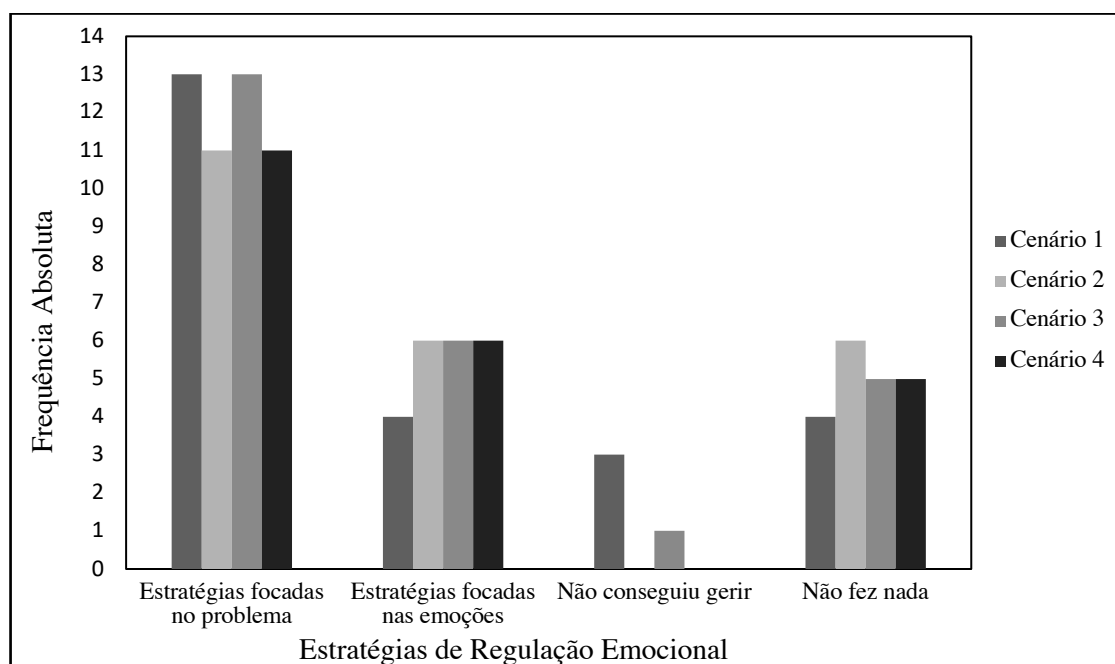
Apenas 4,1% declarou que não conseguiu gerir as suas emoções, continuando a sentir-se da mesma forma (i.e., o participante 19 afirmou “Continuei a sentir-me incomodado”, quando questionado se tinha conseguido gerir as suas emoções). Excecionalmente nesta amostra, um dos participantes reportou que não conseguiu gerir as suas emoções, quando sentiu revolta, mesmo tendo atuado para ajudar no problema. 20,4% dos participantes afirmou que não fez nada para gerir as suas emoções, o que pode dever-se à falta de maturidade dos participantes, que por serem bastante jovens, escolheram a estratégia passiva de inação de Losoya, Eisenberg e Fabes (1998), isto é, não fazer nada (i.e., o participante 5 referiu “Eu não fiz nada.”, quando questionado se tinha feito algo para gerir as suas emoções). O facto de os participantes não fazerem nada para gerir as suas emoções nem atuarem no problema, pode dever-se à difusão da responsabilidade, quando os participantes notavam que outros agentes sociais intervinham no jogo (i.e., o participante 15 referiu “Nada, vi que estava muita gente a apoiar a Tatiana (vítima).”). O fenómeno da difusão da responsabilidade é algo que surge, com regularidade, em diversos estudos sobre a intervenção dos observadores, quando estes escolhem não atuar por considerarem que, como outros já o estão a fazer, não é somente de sua responsabilidade a forma como a agressão se vai desenrolar (Darley & Latané, 1968; Osofsky, Bandura, & Zimbardo, 2005; Song & Oh, 2018). Somente 4,1% não responderam à questão. É de realçar que nenhum dos participantes reportou reforçar os comportamentos do(s) agressor(es) ou participar da agressão virtual.

Como se observa na figura 2, em todos os cenários, as estratégias de *coping* focadas na resolução do problema foram utilizadas pelos participantes com maior frequência. Contudo existem diferenças, uma vez que foi no primeiro (54,2%) e no terceiro (52%) cenários que os participantes as usaram mais frequentemente e no segundo (44%) e quarto (45,8%) cenários foram menos utilizadas. Assim, como foi referido na análise das reações emocionais, pode observar-se que no primeiro e terceiro cenários, o facto de a agressão ser percecionada como mais grave por alguns participantes, parece influenciar os participantes a usarem mais estratégias focadas no problema. Pode-se inferir que, quando os casos de cyberbullying são percecionados como mais graves e evidenciam mais a agressão, os participantes tendem a agir mais para ajudar a vítima e resolver o problema (Bastiaensens et al., 2013). Outra hipótese é a da influência da



pertença dos agentes sociais envolvidos ao in-group dos participantes (Abbink & Harris, 2019; Bos et al., 2004).

Figura 2. *Frequência das Estratégias de Regulação Emocional*



De seguida, quanto às estratégias de *coping* focadas nas emoções, foi no segundo e terceiro cenários que estas estratégias foram reportadas 6 vezes (24%) e foi no primeiro caso que foram menos reportadas (16,7%). Comparativamente às estratégias focadas no problema, as estratégias de *coping* focadas nas emoções foram menos utilizadas pelos participantes. Uma razão explicativa para este acontecimento é a idade dos participantes desta investigação. Isto é, as estratégias focadas no problema são mais facilmente observáveis e reproduzidas pelos jovens, através de processos de modelagem, o que explica o porquê de estas serem mais utilizadas pelos participantes deste estudo, que as estratégias de *coping* focadas nas emoções. A maturidade e a consciência da regulação emocional desenvolvem-se ao longo dos anos, pelo que as estratégias de *coping* focadas nas emoções, só tendem a surgir mais tarde, durante a adolescência, consoante o desenvolvimento do indivíduo (Dell'Aglio, 2003). Em determinados cenários, foi reportada 5 vezes a utilização de duas estratégias de *coping* em simultâneo, por parte de um mesmo participante, aquando das seguintes reações emocionais: tristeza, revolta, raiva, indignação e pena.

Uma pesquisa acrescenta ainda que trabalhar as estratégias de regulação das emoções, em especial das emoções negativas, é fulcral na prevenção da agressividade entre pares e no sucesso relacional (Britton & Fuendeling, 2005). Assim sendo, os

seguintes dados desta investigação permitem fornecer informação crucial e importante sobre a relação entre as reações emocionais e as estratégias de regulação emocional dos observadores, e como essa relação afeta os seus comportamentos. As figuras 3 e 4 apresentam a relação entre estas duas dimensões.

Figura 3. *Mapa Conceptual da relação entre reações emocionais e estratégias de regulação emocional*

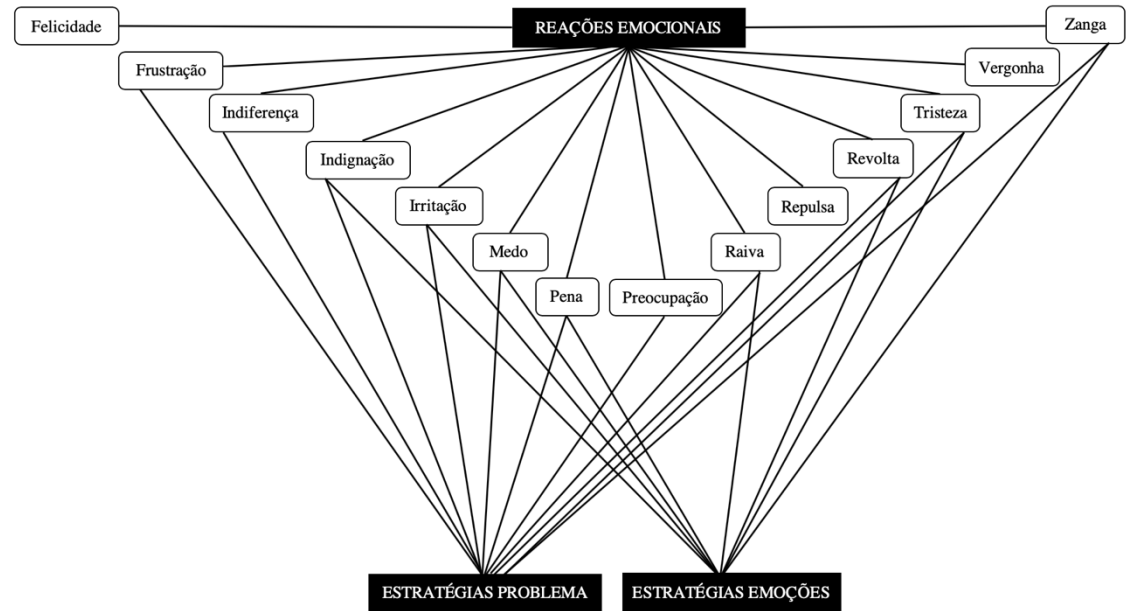
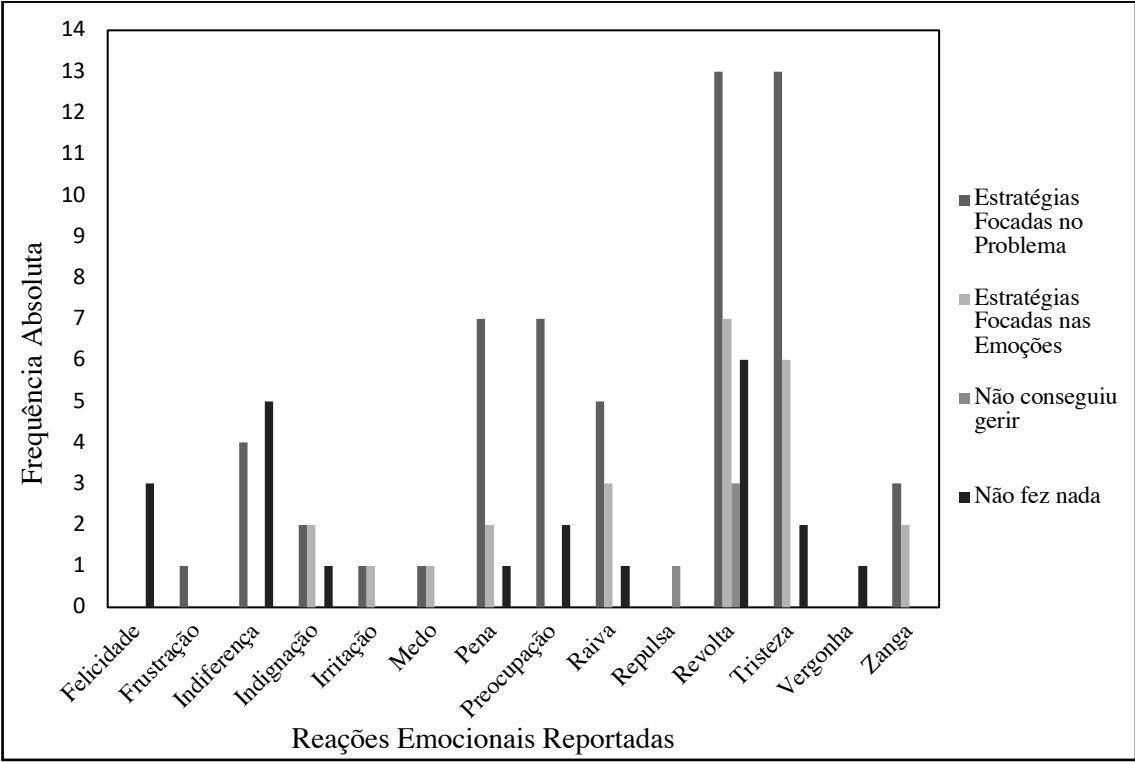


Figura 4. *Frequência da relação entre reações emocionais e estratégias de regulação emocional*



Nas 4 ocorrências onde os participantes reportaram que não conseguiram gerir as suas emoções, sentiram revolta (3 vezes) e repulsa (1 vez). Analisando melhor a reação emocional revolta, o uso de estratégias focadas na resolução do problema foi mencionado 13 vezes, 7 vezes para o uso de estratégias focadas nas emoções e 6 vezes para não modificar as suas emoções. Quem reportou felicidade não agiu para modificar a sua emoção, uma vez que já estava a sentir-se bem, nem agiu para atuar no problema, como se observou igualmente no estudo de Barhight, Hubbard e Hyde (2013). O participante que mencionou sentir-se frustrado utilizou uma estratégia focada na resolução do problema, enquanto o que mencionou vergonha não agiu para modificar o que estava a sentir. Dos observadores que reportaram indiferença, 5 vezes não fizeram nada para alterar as suas emoções e 4 vezes usaram estratégias focadas na resolução do problema. Para as reações emocionais indignação, irritação e medo, foram utilizadas com a mesma frequência tanto as estratégias focadas na resolução do problema (2, 1, 1, respetivamente) como as estratégias focadas nas emoções (2, 1, 1, respetivamente).

Quanto à reação emocional de pena, as estratégias focadas na resolução do problema foram usadas 7 vezes, enquanto as estratégias focadas nas emoções apenas foram usadas 2 vezes. No que diz respeito à preocupação, o uso de estratégias focadas na resolução do problema foi reportado 7 vezes, ainda que o não fazer nada tenha sido mencionado 2 vezes. Para gerir a emoção raiva, 5 deles utilizaram estratégias focadas na resolução do problema, 3 estratégias focadas nas emoções e outro afirmou não ter feito nada. No que se refere à tristeza, 13 vezes foi reportada a utilização de estratégias focadas na resolução do problema, 7 vezes a utilização de estratégias focadas nas emoções e 2 vezes não fazer nada. Acerca da zanga, apenas foram usadas estratégias focadas na resolução do problema (3 vezes) e estratégias focadas nas emoções (2 vezes).

Segundo estes resultados, pode-se inferir que, seja qual for a emoção sentida pelos observadores, estes tendem a usar estratégias de *coping* focadas na resolução do problema. Particularmente, quando se trata de emoções morais, todos os observadores privilegiaram igualmente a utilização estratégias de *coping* focadas na resolução do problema, face a todas as outras. Assim, conclui-se que as emoções morais experienciadas pelos observadores, estão possivelmente relacionadas com a sua intenção de intervir no problema. Distintos estudos vão ao encontro destes resultados, revelando que as emoções, nomeadamente as negativas (todas à exceção da felicidade e indiferença), podem influenciar o comportamento dos observadores, predizendo a sua atuação, ou não, com a intenção de ajudar as vítimas de cyberbullying (DeSmet et al., 2016; Macháčková et al.,

2013). Ou seja, quanto mais sentimentos negativos a situação de agressão despoletar nos observadores, maior é a tendência para atuarem e ajudarem a(s) vítima(s). Porém, quanto às emoções amorais, os observadores reportaram que não geriram as suas emoções. Estes resultados podem significar que os participantes não conseguiram sentir empatia pelas vítimas, logo não se sentiram instigados a atuarem junto do problema e ajudarem as vítimas (Coelho & Marchante, 2018). Ainda assim, especificamente para o sentimento de indiferença, os observadores usaram algumas vezes estratégias focadas na resolução do problema. Como já observado anteriormente (Abbink & Harris, 2019; Bos et al., 2004), isto pode surgir pela relação dos participantes com os agentes sociais, isto é, como nos cenários os participantes eram amigos das vítimas ou dos agressores ou de ambos, os participantes revelam uma necessidade de intervir no problema, mesmo sentindo indiferença.

#### Justificações Morais Das Respostas

Nesta investigação foi usada uma entrevista semiestruturada, o que permitiu que os participantes expressassem o que desejassem, originando que outros dados interessantes emergissem das entrevistas, nomeadamente quanto às justificações das suas respostas. Por vezes, os participantes explicaram os seus comportamentos reestruturando-os para que se tornem pessoalmente e socialmente aceitáveis (Bandura, 2002). Através destas justificações, constatou-se que as reações emocionais, as estratégias de *coping* utilizadas e os comportamentos para a intervenção nos casos de cyberbullying foram influenciados pela relação pessoal (i.e., amigos, conhecidos ou ausência de relação), pela perspectiva condicionada pelo jogo, pela normalização dos comportamentos, pela experiência prévia e por receio de retaliações.

Relativamente à relação pessoal com os agentes sociais do jogo, alguns participantes referiram que como não os conheciam nem tinham qualquer tipo de relação, sentiam indiferença perante os cenários de cyberbullying ou não agiram no jogo para solucionar o problema. Quando questionados sobre o que sentiriam ou fariam se conhecessem os envolvidos nos casos, as respostas dos participantes modificaram-se. Determinados participantes declararam que agiriam de forma diferente e interviriam no problema se tivessem algum tipo de relação com os envolvidos (i.e., o participante 9 afirmou “Se eu conhecesse a pessoa mesmo, eu tentava ajudar.”). Outros participantes afirmaram que sentiram indiferença perante o jogo, mas que se fosse com amigos seus reais, ficariam zangados com a agressão como o participante 6 que comentou “Se tivesse

sido uma pessoa próxima tinha ficado zangada.”. Um interveniente sentiu-se preocupado com os cenários do jogo, contudo declarou que se sentiria mais preocupado se tivesse acontecido com alguém que conhecesse (i.e., o participante 7 declarou “Senti preocupação, mas não tão grande como se fosse alguém que eu conhecesse.”). Estas descobertas vão ao encontro de diversos estudos (Bastiaensens et al., 2013; DeSmet et al., 2014; Macháčková et al., 2013) que revelam que as decisões e intenções comportamentais dos observadores são influenciadas por fatores pessoais, nomeadamente o relacionamento pessoal que têm com os envolvidos no caso de cyberbullying, em especial com a(s) vítima(s), isto é, se são amigos ou apenas conhecidos dos mesmos. Como exemplo, cito o participante 6 “Eu não senti nada porque eu não conhecia as pessoas.”.

A perspetiva condicionada pelo jogo foi a justificação mais argumentada por alguns participantes, afirmando que se sentiriam de forma diferente ou agiriam para intervir no problema, se fossem casos na vida real e não um jogo. Uma justificação muito comum quando se trata de violência em jogos virtuais versus vida real (Hartmann, 2017). A título de exemplo, o participante 1 referiu “Eu senti um bocado indiferença, porque era uma simulação e não era uma situação real.”.

Ainda, determinados participantes que sentiram indiferença perante os cenários do jogo, argumentaram que isso surge devido à normalização dos comportamentos que se deve ao facto de já estarem habituados a ver comportamentos desses e que, por isso, já era algo normal para eles e não os afetava emocionalmente. Isto sugere que o facto de ser um jogo permite que os participantes se consigam distanciar facilmente das agressões virtuais e não sentirem empatia com as vítimas, conforme Song e Oh (2018) concluíram.

O autor Balakrishnan (2018) sugere que os comportamentos dos observadores dependem da própria experiência prévia com vitimização por agressão virtual, o que vai ao encontro da argumentação de um dos nossos participantes, de que a situação de cyberbullying que observou o revoltou, visto já ter passado por uma situação semelhante. Como exemplo, cito o participante 14 “Já se fingiram de mim. Aí já revoltou, sim!”.

Um dos participantes referiu que, apesar de ter sentido tristeza perante um dos cenários, não interferiria com receio de retaliações dos agressores ou de se tornar o próximo alvo de agressões (i.e., o participante 4 referiu “Eu não fiz nada, não me intrometi porque eu não os conhecia e por eu estar a intrometer-me eles (agressores) também podiam fazer qualquer coisa a mim.”). Este fenómeno pode ser explicado pela exposição a situações de *cyberbullying*, o que aumenta os níveis de stress, podendo

resultar num aumento do sentimento de medo (Pessoa et al., 2019) e devido à associação do medo à insegurança e sensação de falta de controlo, que tendem a originar comportamentos de evitação e aversão ao risco (Vranjes et al., 2017).

### **Limitações do Estudo**

Durante a análise de dados tornou-se claro que a amostra utilizada era reduzida e restrita, uma vez que se cingiu apenas a alunos do mesmo ano escolar e da mesma escola. No entanto, permitiu providenciar múltiplas compreensões e perceções acerca das reações emocionais, estratégias de regulação emocional e justificações morais, da perspetiva dos observadores de situações de cyberbullying. A título de exemplo, o estudo de Dredge, Gleeson e Garcia (2014) que, igualmente com uma amostra pouco diversificada, conseguiu inferir várias conceções sobre o cyberbullying.

Outra limitação prende-se ao facto de nem todos os participantes terem conseguido responder adequadamente às questões, o que levou a que os *N* totais fossem sempre diferentes, não permitindo aferir todas as reações emocionais e as estratégias de regulação emocional da amostra total. Não obstante, o presente estudo conseguiu aferir 235 preposições com sentido e significado para executar a análise qualitativa.

Ao longo deste estudo não foi possível averiguar a sobreposição de papéis dos participantes, isto é, para além do papel de observadores que desempenharam, se já tinham sido vítimas/agressores em casos reais de cyberbullying. Este poderia ser um fator com influência nas emoções sentidas e estratégias utilizadas pelos participantes (Coelho & Romão, 2018). Contudo, como este não era o foco do presente estudo, não foi questionado o envolvimento dos participantes em situações reais de cyberbullying precedentes ao estudo. Como verificado num dos participantes, de forma espontânea, o facto de já ter passado por situações de vitimização influenciou tanto a sua reação emocional como a estratégia de regulação emocional usada, logo deveria ser um fator a ter em consideração.

### **Recomendações e Implicações para Estudos Futuros**

Considerando as fragilidades deste estudo, sugere-se que seja realizada uma investigação com uma amostra de participantes mais numerosa e mais diversificada, tentando abranger mais idades e mais zonas do país. Tendo em conta a falta de informação sobre a possível existência de sobreposição de papéis nesta amostra, recomenda-se que

em estudos futuros se atente a esta vertente. Em próximos estudos propõe-se o uso de um grupo de controlo, num possível estudo quantitativo, para um melhor entendimento de como o facto de saber que o jogo é baseado em histórias reais influencia as suas reações emocionais e estratégias de regulação emocional, dentro do jogo.

Atentando às consequências negativas e prejudiciais do cyberbullying, é fulcral que se instrua e prepare os jovens para lidar com os riscos que o seu regular uso das TIC acarreta. (Coelho & Romão, 2018; Souza et al., 2016). A capacidade de reconhecimento e de regulação das próprias emoções, por forma a agir de forma mais adequada, são fatores essenciais perante situações adversas como casos de cyberbullying (Erreygers et al., 2018). Torna-se assim importante a construção e aplicação de programas e recursos que forneçam ferramentas aos jovens, promovendo comportamentos adequados e pró-sociais offline, visando a redução de casos de cyberbullying (Freire, Alves, Breia, Conceição, & Fragoso, 2013). O jogo Com@Viver, utilizado neste estudo, integra-se num programa de intervenção atualizado e contextualizado, que promove comportamentos pró-sociais offline. Este pode ser implementado com essa finalidade, em contexto escolar português, o que faz dele um bom instrumento para a formação de jovens ao nível da utilização das TIC (Veiga Simão, Ferreira, Pereira, & Oliveira, 2019).

### **Conclusão**

Os resultados deste estudo reforçam a importância de fortalecer o conhecimento das emoções e a promoção da regulação emocional nos observadores, sendo que são peças essenciais no desenvolvimento e repercussão de situações de cyberbullying. Conclui-se que 81,2% das emoções reportadas foram emoções negativas e morais perante as situações de cyberbullying e que, face a estas, foram utilizadas mais estratégias de regulação emocional focadas no problema. Isto é, os observadores reportaram mais a aplicação comportamentos pró-sociais, visando ajudar na resolução do problema e/ou na defesa da vítima. Sendo estas estratégias e as reações emocionais algo significativo na intervenção ou não de observadores em situações de cyberbullying, é fulcral que sejam trabalhadas junto dos mesmo, para que atuem em prol da vítima e da resolução da questão. As estratégias de regulação emocional são consideradas esforços cognitivos e comportamentais para lidar com episódios particulares e/ou com o valor e significado que lhes atribuímos (Caetano et al., 2016). Significa que é possível que se alterem emoções e estratégias em futuras situações, por forma a que os observadores intervenham positivamente (reportando, parando ou ajudando a vítima) em casos de cyberbullying.

Por efeito de ter sido usada uma entrevista semiestruturada neste estudo, foi possível averiguar outros dados que surgiram ao longo da entrevista, para além das respostas às questões de investigação. As justificações das respostas dos participantes, permitiram compreender as suas respostas e fazer emergir fatores relevantes que condicionam as suas perceções e respostas, e que devem ser tidos em consideração no entendimento dos sentimentos e comportamentos dos participantes.



## Referências Bibliográficas

- Abbink, K., & Harris, D. (2019). In-group favouritism and out-group discrimination in naturally occurring groups. *Plos One*, 14(9), 1-13. doi: 10.1371/journal.pone.0221616.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Amado, J., Freire, I., Matos, A., Vieira, C., & Pessoa, T. (2013). O cyberbullying e a escola: uma análise da situação em Portugal. *III Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação-Problemas contemporâneos da educação no Brasil e em Portugal: Desafios à pesquisa*.
- Anderson, S., & Hunter, S. C. (2012). Cognitive appraisals, emotional reactions, and their associations with three forms of peer-victimization. *Psicothema*, 24(4), 621-627.
- Araújo, J. D. O., & Caldeira, M. R. (2018). Bullying e Cyberbullying: ameaça ao bem-estar físico e mental dos adolescentes. *AdolesCiência: Revista Júnior de Investigação*, 5(1), 6-11.
- Arruda, M. D. J. F. C. (2015). *O ABC das emoções básicas: implementação e avaliação de duas sessões de um programa para promoção de competências emocionais* (Dissertação de Doutoramento, Universidade dos Açores). Retirado de <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3365>
- Balakrishnan, V. (2018). Actions, emotional reactions and cyberbullying—From the lens of bullies, victims, bully-victims and bystanders among Malaysian young adults. *Telematics and informatics*, 35(5), 1190-1200. doi: 10.1016/j.tele.2018.02.002.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education*, 31(2), 101-119. doi: 10.1080/0305724022014322.

- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., & Hyde, C. T. (2013). Children's physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development*, 84(1), 375-390. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x.
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Cleemput, K., DeSmet, A., & Bourdeaudhuij, I. (2013). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259-271. doi: 10.1016/j.chb.2013.10.036.
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the always on generation. Retirado a 4 de Janeiro de 2020, de <http://www.cyberbullying.ca>
- Bernardo, A. M. M. (2014). *Supressão de pensamentos de preocupação idiossincráticos num grupo de sujeitos com altos e baixos níveis de preocupação* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.1/7952>
- Bos, N., Shami, N. S., Olson, J. S., Cheshin, A., & Nan, N. (2004). In-group/out-group effects in distributed teams: an experimental simulation. *In Proceedings of the 2004 ACM conference on Computer supported cooperative work*, 429-436. doi: 10.1145/1031607.1031679.
- Britton, P. C., & Fuendeling, J. M. (2005). The relations among varieties of adult attachment and the components of empathy. *The Journal of Social Psychology*, 145(5), 519-530. doi: 10.3200/SOCP.145.5.519-530.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723.

- Caetano, A. P., Freire, I., Veiga Simão, A. M., Martins, M. J. D., & Pessoa, M. T. (2016). Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 199-212. doi: 10.1590/S1517-9702201603138125.
- Caravita, S., Colombo, B., Stefanelli, S., & Zigliani, R. (2016). Emotional, psychophysiological and behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situations: Two experimental studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 49–59. doi: 10.1016/j.pse.2016.02.003.
- Coelho, V. A., & Marchante, M. (2018). Trajectories of social and emotional competencies according to cyberbullying roles: A longitudinal multilevel analysis. *Journal of youth and adolescence*, 47(9), 1952-1965. doi: 10.1007/s10964-018-0895-5.
- Coelho, V. A., & Romão, A. M. (2018). The relation between social anxiety, social withdrawal and (cyber)bullying roles: A multilevel analysis. *Computers in Human Behavior*, 86, 218-226. doi: 10.1016/j.chb.2018.04.048.
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2017). Class-level risk factors for bullying and victimization in Portuguese middle schools. *School Psychology International*, 39, 121–137. doi:10.1177/0143034317749992.
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Brás, P., & Romão, A. M. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *School Psychology International*, 37(3), 223-239. doi: 10.1177/0143034315626609
- Conway, L., Gomez-Garibello, C., Talwar, V., & Shariff, S. (2016). Face-to-face and online: An investigation of children's and adolescents' bullying behavior through the lens of moral emotions and judgments. *Journal of school violence*, 15(4), 503-522. doi: 10.1080/15388220.2015.1112805.

- Cowen, A. S., & Keltner, D. (2017). Self-report captures 27 distinct categories of emotion bridged by continuous gradients. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(38), 7900-7909. doi: 10.1073/pnas.1702247114.
- Damásio, A. (2001). *O erro de Descartes*. Mem Martins, Lisboa: Europa-América.
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. *Journal of personality and social psychology*, 377-383. doi: 10.1037/h0025589.
- Dell'Aglio, D. D. (2003). O processo de coping em crianças e adolescentes: adaptação e desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, 11(1), 38-45.
- Den Hamer, A. H., & Konijn, E. A. (2016). Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying?. *Personality and Individual Differences*, 102, 1-6. doi: 10.1016/j.paid.2016.06.033.
- DeSmet, A. Bastiaensens, S., Cleemput, K., V., Poels, K., Vandebosch., H., Cardon, G., & Bourdeaudhuij, I. (2016). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 57(2016), 398-415. doi: 10.1016/j.chb.2015.12.051.
- DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Cleemput, K., Vandebosch, H., & Bourdeaudhuij, I., (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents amongst adolescents. *Cyberpsychology And Social Networking*, 17(4), 207-214. doi: 10.1089/cyber.2013.0027.
- Dillon, K. P., & Bushman, B. J. (2015). Unresponsive or un-noticed?: Cyberbystander intervention in an experimental cyberbullying context. *Computers in Human Behavior*, 45, 144-150. doi: 10.1016/j.chb.2014.12.009.

- Dredge, R., Gleeson, J. F., & Garcia, X. P. (2014). Risk factors associated with impact severity of cyberbullying victimization: a qualitative study of adolescent online social networking. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 17(5), 287-291. doi: 10.1089/cyber.2013.0541.
- Ekman, P. (2003). Darwin, deception, and facial expression. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000(1), 205-221. doi: 10.1196/annals.1280.010.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of personality and social psychology*, 17(2), 124-129. doi: 10.1037/h0030377.
- Ellsworth, P. C. (2013). Appraisal theory: Old and new questions. *Emotion Review*, 5(2), 125-131. doi: 10.1177/1754073912463617.
- Erreygers, S., Vandebosch, H., Vranjes, I., Baillien, E., & De Witte, H. (2018). The interplay of negative experiences, emotions and affective styles in adolescents' cybervictimization: A moderated mediation analysis. *Computers in Human Behavior*, 81, 223-234. doi: 10.1016/j.chb.2017.12.027.
- Fernandez, E. (2008). The angry personality: A representation on six dimensions of anger expression. *International handbook of personality theory and testing*, 2, 402-419.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (pp. 150-153). New York: Springer Publishing Company.
- Francisco, S. M., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., & Martins, M. J. D. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in human behavior*, 43, 167-182. doi: 10.1016/j.chb.2014.10.045.
- Freire, I., Alves, M. M., Breia, A. P., Conceição, D., & Fragoso, L. (2013). Cyberbullying e ambiente escolar: um estudo exploratório e colaborativo entre a escola e a

- universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-64.  
doi: 10.14195/1647-8614\_47-2\_3.
- Freire, I. P., Veiga Simão, A. M., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico-um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Geller, J. D. (2006). Pity, suffering, and psychotherapy. *American journal of psychotherapy*, 60(2), 187-205.
- Hartmann, T. (2017). The ‘Moral Disengagement in Violent Videogames’ Model. *Game Studies*, 17(2).
- Iser, M. (2013). Desrespeito e revolta. *Sociologias*, 15(33), 82-119.
- Jeronimus, B. F., & Laceulle, O. M. (2017). Frustration. In *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. (pp. 1-8). New York: Springer.  
doi: 10.1007/978-3-319-28099-8\_815-1.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American psychologist*, 46(8), 819. doi: 10.1037/0003-066X.46.8.819.
- Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 287-313.  
doi: 10.1080/016502598384388.
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2013). Bystanders support of cyberbullied schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23 (1), 25–36. doi: 10.1002/casp.2135.
- Mallmann, C. L., Lisboa, C. S. M., & Calza, T. Z. (2017). *Cyberbullying* e esquemas iniciais desadaptativos em adolescentes brasileiros. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 313-328. doi: 10.15446/rcp.v26n2.6063.

- Matos, A. P. M., Vieira, C. C., Amado, J., Pessoa, T., & Martins, M. J. D. (2017). Cyberbullying in Portuguese schools: Prevalence and characteristics. *Journal of School Violence, 17*(1), 123–137. doi: 10.1080/15388220.2016.1263796.
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods, 1*, 30-46. doi: 10.1037/1082-989X.1.1.30.
- Miguel, F. K. (2015). Psicología de las emociones: una propuesta integrada para comprender la expresión emocional. *Psico-usf, 20*(1), 153-162. doi: 10.1590/1413-82712015200114.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European journal of psychology of education, 12*(4), 495. doi: 10.1007/BF03172807.
- Osofsky, M. J., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2005). The role of moral disengagement in the execution process. *Law and Human Behavior, 29*(4), 371-393. doi: 10.1007/s10979-005-4930-1.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9.
- Pereira, F., Spitzberg, B. H., & Matos, M. (2016). Cyber-harassment victimization in Portugal: Prevalence, fear and help-seeking among adolescents. *Computers in Human Behavior, 62*, 136-146. doi: 10.1016/j.chb.2016.03.039.
- Pessoa, J. T., Ferreira, L., Raminhas, M., Francisco, M., Ferreira, P. C., & Souza, S. B. (2019). Repercussões Emocionais Do Cyberbullying: Um Estudo De Autorrelatos. *Educação em Foco, 367-386*. doi: 10.34019/2447-5246.2019.v23.26041.

- Phillips, A. (2010). Indignation or insecurity: The influence of mate value on distress in response to infidelity. *Evolutionary Psychology*, 8(4).
- Seixas, S. R., Fernandes, L., & Morais, T. (2016). Bullying e cyberbullying em idade escolar. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7(1-2), 205-210.
- Shweder, R. A. (2003). Toward a deep cultural psychology of shame. *Social Research: An International Quarterly*, 70(4), 1100-1129.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(3), 239-268. doi: 10.1002/ab.10047.
- Song, J., & Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior*, 78, 273-282. doi: 10.1016/j.chb.2017.10.008.
- Souza, S. B. (2016). Cyberbullying: Quando a violência é virtual e o sintoma é real. *Escrevendo a Clínica*, 197-212. Recife: Libertas Editora. ISBN: 978-85-8268-11-4.
- Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., & Caetano, A. P. (2014). Cyberbullying: percepções acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 582-590. doi: 10.1590/1678-7153.201427320.
- Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P., Paulino, P., & Francisco, S. (2016). O cyberbullying em contexto universitário do Brasil e Portugal: vitimização, emoções associadas e estratégias de enfrentamento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), 1674-1691. doi: 10.21723/riaee.v11.n.esp3.9067.



- Toohey, M. J. & DiGiuseppe, R. (2017). Defining and measuring irritability: Construct clarification and differentiation. *Clinical Psychology Review*, 53, 93-108. doi: 10.1016/j.cpr.2017.01.009.
- Unz, D., Schwab, F., & Winterhoff-Spurk, P. (2008). TV news—the daily horror? Emotional effects of violent television news. *Journal of Media Psychology*, 20(4), 141-155. doi: 10.1027/1864-1105.20.4.141.
- Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., Pereira, N., & Oliveira, S. (2019). ComViver: Promover Comportamentos Pró-Sociais. Investigação e Intervenção no Âmbito do Cyberbullying. In *A Universidade do Encontro e da Inclusão*. (pp. 36-47) Universidade Federal de Pelotas.
- Vieira, C. M., & Ferrari de Barros, M. N. (2008). Cidadania: entre o compromisso e a indiferença: desvendando as representações sociais de universitários. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 513-522. doi: 10.1590/S1413-73722008000300012.
- Vranjes, I., Baillien, E., Vandebosch, H., Erreygers, S., & De Witte, H. (2017). The dark side of working online: Towards a definition and an Emotion Reaction model of workplace cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 69, 324-334. doi: 10.1016/j.chb.2016.12.055.
- Yadamsuren, B., & Heinström, J. (2011). Emotional reactions to incidental exposure to online news. *Information research*, 16(3), 16-3.